

LAD DER BLIVE MØRKE

EN EMPIRISK OG SANSEETNOGRAFISK UNDER- SØGELSE AF FÆNOMENET MØRKELÆSNING ANSKUET SOM LITERACY-SOM-BEGIVENHED

*Nana Emilie Krogh Lorenzen & Maria Bjørn Nielsen,
studerende på didaktik (dansk) DPU, Aarhus Universitet*

I denne artikel undersøger vi fænomenet 'mørkelæsning' som det udspiller sig på en 3. årgang. Med en sanseetnografisk brug af stillbilleder og feltvandring anskues mørkelæsning som literacy-som-begivenhed, og vi har i denne forbindelse fokus på forholdet mellem menneskelige og mere-end-menneskelige aspekter ved literacy. Ved at forstå literacy som noget der bliver til i relationer mellem mennesker, ting og tekster, åbnes der op for analytiske anskuelser af literacy som involverer affekt, materialitet, kropslighed og rumlighed. Følger man – i et literacy-som-begivenheds-perspektiv – de affektive møder der opstår mellem elever og tekster, får man øje på, hvordan især sanselighed og samhørighed kan være afgørende medspillere i børns fordybende læsning. På den baggrund argumenterer vi for at mørkelæsning (og andre sansebaserede literacyaktiviteter) kan bidrage til en læsekultur som værdsætter og påskønner elevernes affektive møder med tekster og de læseoplevelser dette medfører.

“ Med hviskende stemme fortæller læreren, at eleverne nu skal finde deres læsebog frem. Tasker knirker og en lineal falder til gulvet. Herefter bliver der bomstille. Kun lyden af bladrende sider bryder indimellem tavsheden.

Der er en halv time til at undervisningen begynder. Eleverne møder drypvist ind. Alt er mørklagt. Det elektriske lys er slukket, kun lyskæder, pandelamper og stearinlys oplyser klasselokalet. Rummet sitrer af forventning. Forældrene kigger nysgerrigt og har svært ved at forlade lokalet. Alt emmer af ro. Med hviskende stemme fortæller læreren, at eleverne nu skal finde deres læsebog frem. Tasker knirker og en lineal falder til gulvet. Herefter bliver der bomstille. Kun lyden af bladrende sider bryder indimellem tavsheden.

På en skole i Sydjylland er mørkelæsning en tilbagevendende årlig begivenhed, hvor alle elever på tværs af årgange møder ind til en skole, hvor al lys er slukket. Ovenstående citat stammer fra vores eksamensprojekt i faget Literacy og didaktik på kandidatuddannelsen i didaktik (dansk), hvor vi i december 2024 udførte sanseetnografiske observationsbeskrivelser (Winther, 2023) af to mørkelæsnings-sessioner på tredje årgang, og vores empiriske data bestod i denne forbindelse af feltvandring og visuelle repræsentationer (stillbilleder). Denne undersøgelse fokuserede på tre forskellige literacyaktiviteter, henholdsvis individuel læsning, hvor eleverne læste i deres egne bøger, makkerlæsning, hvor eleverne i par læste højt for hinanden i en fælles læsebog, samt højt læsning i mørklagte klasselokaler.

Når lyset slukkes, skærpes sanserne, og elevernes læseoplevelser intensiveres. I en tid hvor skolen er påvirket af konkurrencestatens ambitioner om effektivisering, konkurrencedygtighed samt mål- og resultatstyring (Ravn, 2021, s. 41), har politisk og uddannelsesmæssigt fokus i flere årtier været på styrkelsen af elevernes læsekompetencer (Hauer, 2024). Der er indført nationale test i bl.a. læsning, og i internationale undersøgelser som PISA og PIRLS testes og vurderes danske elevers literacypræstationer. Læsning kan dog også betragtes som mere end et snævert fokus på kompetencer. Ved at have fokus på hvordan kropslige, rumlige og materielle aspekter ved literacy har betydning for elevers læseoplevelser, og hvordan dette kan forstås som en del af en bredere læsekultur, er der potentialer i at kunne fremme en dybere og mere meningsfuld relation til læsning som helhed. Læsning må gøres til en oplevelse som ikke kun handler om at lære, men også om at føle, forstå, udvikle sig og være til stede som menneske i verden.

Denne artikels formål er at belyse hvordan mørkelæsning kan betragtes som literacy-som-begivenhed ved at undersøge forholdet mellem menneskelige og mere-end-menneskelige aspekter ved læseoplevelser i dæmpet belysning. Undervejs rettes fokus på, hvordan literacy er flettet ind i bl.a. materialitet, kropslighed og sanselighed, samt på hvordan disse mere-end-menneskelige aspekter spiller en betydningsfuld rolle for faciliteringen af elevers affektive oplevelser af og møder med tekster. Artiklen afsluttes med refleksioner over hvilke didaktiske overvejelser læreren må gøre sig i forbindelse med facilitering af mørkelæsning, ligesom mørkelæsning ansues som et bidrag til en bredere læsekultur.

Literacy-som-begivenhed og mere-end-menneskelige aspekter ved literacy

Som navnet antyder, rummer fænomenet 'literacy-som-begivenhed' en dialog med New Literacy Studies (se fx Gee, 1996; Barton, 2007) og begrebet 'literacybegivenhed' (literacy event) (Street, 2003; Heath, 1982). I literacybegivenheder følger deltagerne socialt og kulturelt etablerede regler, og traditionelt har man i beskæftigelsen med literacybegivenheder lænet sig op ad forudsigelighed og genkendelighed. Barton og Hamilton (1998) beskriver således hvordan "many literacy events in life are regular, repeated activities" (s. 7). I de seneste år har literacyforskningen i stigende grad rettet fokus mod teoretiske og analytiske tilgange, der muliggør en forståelse af literacy-i-brug som inddrager affekt, kropslighed og uforudsigelighed (Laursen, 2022). Burnett og Merchant (2020) beskriver hvordan en bevægelse væk fra et fokus på det forudsigelige og forudbestemte i literacypraksisser kan fremme et perspektiv på sådanne praksisser som affektive møder, hvor der tages højde for, hvordan disse former sig og udfolder sig i øjeblikket. Som led i denne bevægelse introducerer de begrebet literacy-as-event (literacy-som-begivenhed) som netop anskuer begivenheden som flydende og flygtig. Denne ontologiske bevægelse mod literacy-som-begivenhed er således ikke interesseret i at udforske literacys sociale situerethed lokaliseret i tid og rum, men anskuer i stedet literacy som værende transkontekstuel. Når literacy betragtes som et affektivt møde, der skabes gennem en løbende kombination af det menneskelige og det mere-end-menneskelige, fremhæves netop det flydende, det affektive og det der opstår, når mennesker og ting står i relation til hinanden (Burnett et al., 2020). Det dynamiske og flydende i al literacyaktivitet bringes således i forgrunden, og blikket rettes på denne måde mod "de flygtigere betydningsdannelsesprocesser, der bliver til i relationer mellem mennesker, ting og tekster, og mod åbenheden og potentialiteten i øjeblikkene" (Laursen, 2022, s. 4).

De affektive, kropslige og sanselige perspektiver, der indfanges i literacy-som-begivenheder, tilbyder en mere holistisk opfattelse af literacy, som anerkender de mange aktører og faktorer der spiller ind i forskellige literacypraksisser. Lenters (2018), som i sin forskning tager udgangspunkt i et posthumanistisk og non-repræsentationelt perspektiv på literacy, fremhæver netop hvordan kropslighed, materialitet og affektive dimensioner kan berige literacyundervisningen (s. 643). Dette perspektiv anerkender, at literacy er flettet ind i både materielle og sociale netværk, hvor både det menneskelige og det mere-end-menneskelige bidrager til betydningsgskabelse (Kuby et al., 2019). Et essentielt aspekt af denne betydningsdannelse er elevernes affektive møde med tekster. Affekt defineres af Lenters som værende en umiddelbar kropslig reaktion, og hun understreger at:

“ Affect comes before emotion; it is a visceral, preconscious response of the body (individual and collective). Affect is what drives students to become those who love to interact with texts, and conversely, negative effect can also present a barrier to such engagement (Lenters, 2018, s. 648).

“ Tekstens udtryksform, format og materialitet har i høj grad indflydelse på den enkeltes sanselige møde med teksten.

Affekt er således ikke det samme som følelser, men derimod en førebvidst og indre kropslig respons på mødet med tekster. I forbindelse med dette påpeger Lenters vigtigheden af den kropslige og sanselige indlevelse og oplevelse, da omgivelserne, rummet, de deltagende aktører, materialer, rekvisitter m.m. kan have indflydelse på elevernes engagement og affektproducerende interaktion med tekster (Lenters, 2018, s. 648). Litterære tekster har potentiale til at blive sanset, oplevet og at være haptisk taktilt appellerende, hvor særligt kroppens interaktion med dets omgivelser står centralt i læsningen (Henkel, 2017, s. 70). Tekstens udtryksform, format og materialitet har i høj grad indflydelse på den enkeltes sanselige møde med teksten: “(...) den multisensoriske udveksling med en papirbog, computer eller tablets interface får afgørende betydning for meningstilskrivning under læseoplevelsen” (Henkel et al., 2022, s. 18). Forskellige udtryksformer kan dermed bidrage til affektive oplevelser. Materielle elementer kan i denne forbindelse have en positiv indflydelse på elevernes affektive engagement, og disse kan således anses som aktive medspillere og som medskabende elementer i undervisningen (Laursen et al., 2020). I denne undersøgelse læner vi os op ad Henkels (2017) definition af materialitet som værende “det, mennesket [ikke blot, red.] kan erfare direkte og fysisk, men også menneskets oplevelse af og sansesbase-rede erfaring med et objekt eller en ting i bredeste forstand” (s. 70). Literacypraksisser rummer således også sansende og følede elementer, og meningsskabelsesprocesser i læsning har på denne måde også en kropslig side (Solstad, 2018). Ligesom disse kropslige og sanselige forbindelser til tekster er forbundet med det affektive møde mellem elever og tekst (Lenters, 2016, s. 312), spiller elevernes kropslige positioneringer i rummet ligeledes en afgørende betydning for dette møde. Ifølge Fabian (2019) kan man i denne forbindelse skelne mellem det relationelle rum og rummet i dets substantielle og materielle form (s. 77). Begge former for rum påvirkes gensidigt af hinanden, og skabelsen af forskellige rum har således indflydelse på, hvilke muligheder for literacyudvikling der kan faciliteres. Vi anskuer i det følgende mørkelæsning som literacy-som-begivenhed ved at have fokus på forholdet mellem disse menneskelige og mere-end-menneskelige aspekter af literacy.

“ Vi oplevede, at lyskæderne blev brugt aktivt og strategisk under både makkerlæsningen og den individuelle læsning.

Indsigtsfulde glimt fra observationerne

Materielle aspekter ved mørkelæsning

Et centralt fund i vores undersøgelse var materialitetens betydning for elevernes kropslige, affektive og sanselige møde med de læste tekster. Hele den observerede årgang havde forud for dagen fået besked på at medbringe deres egen lyskilde. I den ene klasse havde langt de fleste elever medbragt lommelygter eller pandelamper, hvilket resulterede i en skarp og kold belysning, mens de fleste elever i parallelklassen havde medbragt lyskæder med et mere varmt skær. Vi oplevede, at lyskæderne blev brugt aktivt og strategisk under både makkerlæsningen og den individuelle læsning. Som det ses på stillbillede 1, eksperimenterede eleverne med at lyse bøgernes tekst op fra bagsiden ved at placere lyskæden under den forrige side, og elevernes medbragte belysning formede således rent fysisk deres møder med teksterne. Materialitet, kropslighed og sansning smeltede på denne måde sammen i elevernes aktive betydningskabelse, ligesom det multisensoriske havde afgørende betydning for selve læseoplevelsen (Henkel et al., 2022, s. 18).



Stillbillede 1

Udover denne sansende, materielle tilgang til læsning, erfarede vi, hvordan flere elever i begge klasser anvendte deres individuelle lyskilder som en erstatning for deres ellers hjælpende 'læsefinger'. Vi observerede, hvordan flere elever brugte lommelygtens skær til at pege på de ord og sætninger, som blev læst (se stillbillede 2). Materialiteten blev her brugt som et aktivt hjælpemiddel og redskab i læsningen. Det var bemærkelsesværdigt, at så stor en del af eleverne valgte at erstatte, hvad der sædvanligvis var kropsligt (brugen af pegefingern) med noget materielt, og at dette fænomen gik igen på tværs af klasser

“ Under den individuelle læsning blev det tydeligt, hvordan flere elever brugte deres lyskæder til at skabe egne personlige rum.



Stillbillede 2

og elevernes forskellige valg af lyskilder. Lyskædernes og lommelygternes materialitet havde i mørkelæsningen ikke kun fysisk karakter, men var også med til at skabe en speciel stemning, og det blev for eleverne således også en måde at agere sanseligt og affektivt med teksterne på.

Rumlige aspekter ved mørkelæsning

Vi erfarede ligeledes, at elevernes kroppe, som var placeret i både et fysisk, socialt og affektivt rum, havde stor betydning for mørkelæsningen. De mørklagte klasselokaler blev omdannet til intime og koncentrationsfremmende rum, som havde en positiv indflydelse på elevernes fordybelse samt individuelle og fælles læseoplevelser. Under den individuelle læsning blev det tydeligt, hvordan flere elever brugte deres lyskæder til at skabe egne personlige rum. Vi oplevede bl.a., at en elev havde placeret sin lyskæde rundt om sin bog og sig selv i en nøje arrangeret halvcirkel på bordet (se stillbillede 3). Her blev der aktivt skabt et afgrænset rum, hvor der kun lige nøjagtig var plads til eleven selv og hans læsning. På samme måde havde en anden elev på gulvet formet sin lyskæde i en lukket cirkel og placeret sig selv og sin bog i midten (se stillbillede 4). Når eleverne skabte deres egne små intime og afgrænsede rum, gav det mulighed for fordybelse og en tæt relation mellem læser og tekst. Denne fortlørlige forbindelse mellem læser og tekst kom helt konkret til udtryk i deres kropslighed, da begge elever sad med ansigtet helt tæt ved bogen, og de var således i både kropslig og rumlig forstand i tæt kontakt med det læste.



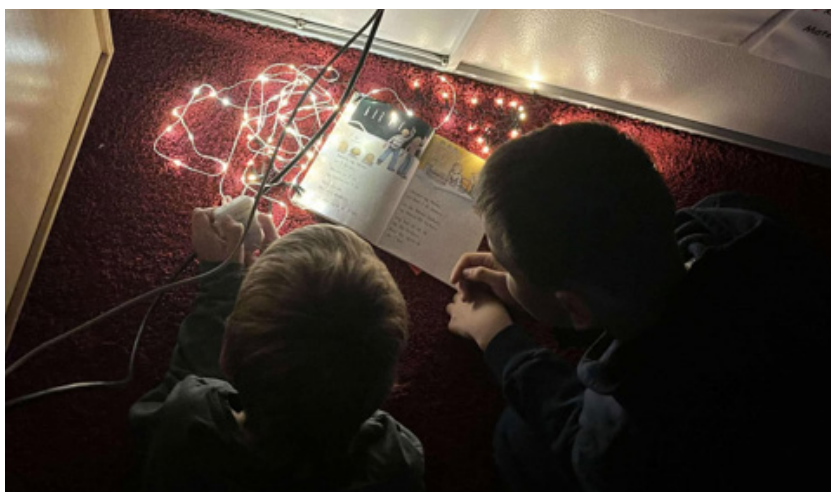
Stillbillede 3



Stillbillede 4

“ Ved makkerlæsning iagttog vi, at der var en tendens til, at eleverne placerede sig nær vægge og hjørner.

Ved makkerlæsning iagttog vi, at der var en tendens til, at eleverne placerede sig nær vægge og hjørner (se stillbillede 5). Væggene kom i denne sammenhæng til at fungere som en form for afskærmning og dermed som en måde, hvorpå eleverne selv skabte mindre rum i de store lokaler. Med en sådan afskærmning havde eleverne begrænset risikoen for forstyrrelser fra de resterende par, ligesom de havde skabt et mere intimt rum, hvor opmærksomheden i højere grad blev rettet mod den fælles læseoplevelse. Elevernes placeringer i rummets fysiske indretning kom således til at fungere som en måde at skabe fordybelse og orientere sig mod hinanden på. Rummet i dets relationelle og dets substantielle form smeltede på denne måde sammen, og eleverne brugte og skabte på samme tid sociale og fysiske rum i deres literacypraksisser.



Stillbillede 5

“ Den rumlige stemning, i både substantiel og relationel forstand, kom blandt andet til udtryk ved, at eleverne lyste for hinanden, og vi betragtede, hvordan flere elever arrangerede deres lyskæder og lommelygter bedst muligt, så deres læse-makker kunne se.

Sociale aspekter ved mørkelæsning

Under mørkelæsningen blev der også skabt muligheder for sociale og affektive forbindelser mellem elever, tekster og læringsmiljøet. Under den individuelle læsning sad de fleste elever i begge klasser ved siden af andre, og selvom rummene var præget af stilhed og koncentration, foregik der alligevel flere ting internt mellem eleverne. Dette kom bl.a. til udtryk ved at flere elever stolt viste deres lyskæder til hinanden, når disse blev arrangeret på imponerende og nytænkende måder. Eleverne puffede og nikkede anerkendende til hinanden, de delte og småfniste over underholdende passager og billeder i deres bøger og de hviskede til hinanden hvis de havde brug for hjælp. Især de kreative påfund med lyskæder og lommelygter optog eleverne i det relationelle rum, og det materielle i sammenhæng med det sanselige og stemningsfulde spillede således en afgørende rolle for mørkelæsningen. Det sociale havde i denne forbindelse således en tæt sammenhæng med elevernes affektive møde med teksterne og med mørkelæsning som literacyaktivitet, og energierne i rummet bar præg af samhørighed, forventningsfuldhed, hygge og nærvær.

Under makkerlæsningen observerede vi også - og i endnu højere grad - at eleverne hjalp og støttede hinanden i læsningen. Det mørke rum og det blide lys bidrog i denne forbindelse til en kærlig og hjælp-som stemning præget af varme og velvære. Vi erfarede, at mange af eleverne under makkerlæsningen grinte og hyggede sig sammen, hvilket på denne måde også havde indflydelse på elevernes affektive engagement med literacy. Den rumlige stemning, i både substantiel og relationel forstand, kom blandt andet til udtryk ved, at eleverne lyste for hinanden, og vi betragtede, hvordan flere elever arrangerede deres lyskæder og lommelygter bedst muligt, så deres læse-makker kunne se (se stillbillede 6). Et enkelt elevpar læste højt i kor, og de var således med både stemmeføring og krop synkron og i takt. Denne synkronisering krævede, at eleverne var opmærksomme på hinandens tempo, intonation og kropslige bevægelser, og samspillet mellem



Stillbillede 6

eleverne internt samt mellem elever og tekst blev på denne måde i høj grad præget af intimitet og forbundethed. Eleverne orienterede sig kun meget sjældent mod andre læsepar, og de var i høj grad optagede af hinanden i et intimt og fortroligt rum. Det affektive møde som fandt sted mellem tekst og læsere (og mellem læsere internt) blandt alle læsepar bar således i høj grad præg af samhørighed, fællesskab samt en positiv og godhjertet stemning.

Facilitering af mørkelæsning – didaktiske overvejelser

At læse i mørke handler om at læse med sanserne forrest. Når lyset slukkes, ændres sanseoplevelsen, og vi bliver mere afhængige af andre sanser som hørelse, berøring, lugt og smag. Når synet (delvist) forsvinder, er kroppen tvunget til at fokusere på andre sanseindtryk, og vi bliver mere opmærksomme på lydene der omgiver os, på lugte og smage, samt materialers teksturer, temperatur og bevægelse. Når lyset slukkes, er hjernen nødt til at stole mere på kroppens andre sanser, hvilket kan påvirke og ændre vores måde at opleve verden på. Når man læser i mørke, er det derfor essentielt at læreren på forhånd reflekterer over, hvilke stemninger mørket, og for den sags skyld også lyset, lægger op til, og hvilke betydninger dette har for faciliteringen af mørkelæsning (fx forskellen ml. hhv. lommelygter og smartboards hvide skær og stearinlys' varme belysning). Forskellige materialiteter, og disses forskellige sansemæssige appel, lægger op til forskellige læseoplevelser, og de spiller således en stor betydning for, hvilke sanser der bringes i spil under læsningen samt for elevernes affektive møder med teksterne og læseoplevelserne forbundet hermed. De er således afgørende for de didaktiske valg læreren træffer i forbindelse med mørkelæsning hvad angår bl.a. tekstvalg, arbejdsformer og organisering.

“ Når lyset slukkes, er hjernen nødt til at stole mere på kroppens andre sanser, hvilket kan påvirke og ændre vores måde at opleve verden på.

Vi oplevede hvordan lærerens overvejelser angående faciliteringen af mørkelæsning havde stor betydning for det relationelle rum der blev skabt ved højtlesning i mørke. Når flere personer er engagerede i læsning i fællesskab, bliver læsningen en social aktivitet, hvor samarbejde, kommunikation og samhørighed spiller en væsentlig rolle. At være fælles om en læseaktivitet skaber mulighed for at dele og diskutere de indtryk, der opstår under læsningen, hvor forskellige perspektiver og fortolkninger inddrages og anses for vedkommende. At læse sammen skaber mulighed for dialog, ligesom det kan skabe en følelse af forbundethed og samhørighed. Litterære tekster har potentiale til at blive sanset og oplevet og til at vække en umiddelbar nysgerrighed hos eleverne, hvoraf deres egne oplevelser kan bidrage til en fælles samtale og undersøgelse af teksten (Hansen, 2016, s. 29). Både materialitet og rum spiller i denne forbindelse en afgørende rolle. Der er fx stor forskel på, om man vælger at læse højt fra en fysisk bog eller fra en digital udgave på smartboardet (Henkel et al., 2022, s. 18). At læse højt fra en fysisk bog vil ofte kræve, at eleverne sidder tættere samlet for at kunne følge med i illustrationerne, og kropslighed samt tålmodighed kommer på denne måde til at spille en

“ Der kan i disse år iagttages en stigende interesse for en kultur- og praksisorienteret tilgang til læsning.

rolle for læseoplevelsen. Læses der højt fra et smartboard, hvor eleverne sidder placeret på deres normale pladser, vil deres kroppe være positioneret på en anden måde, og smartboardet (med dets skarpe lys i det ellers mørke rum) kommer til at spille en stor meningsskabende rolle for elevernes individuelle læseoplevelse og deres møde med teksten. Modsat vil det at læse højt fra en fysisk bog i et mørklagt lokale kræve en anden form for belysning, som læreren med fordel kan være bevidst om. Materialitet og tekstvalg spiller på denne måde sammen i elevernes møde med teksten i mørkelæsningsens relationelle rum. Dette relationelle rum spiller ligeledes en afgørende rolle, når eleverne ved makkerlæsning i par læser højt for hinanden. At være fælles om en tekst i et sansende rum giver mulighed for en stærk følelse af forbundethed, og en bevidsthed om bl.a. tekstvalget kan således have betydning for, hvordan eleverne sammen oplever teksten. Det substantielle, det relationelle og det materielle har således stor indflydelse på elevernes læseoplevelse og bør være centrale elementer i lærerens didaktiske overvejelser.

At læse i et mørklagt klasselokale skaber et både fysisk og relationelt rum, hvor sanserne bringes i spil og har stor indflydelse på elevernes læseoplevelser. I vores samtale med dansklæreren fortalte hun, hvordan hun er opmærksom på at skabe forskellige læserum; både i klassen (i form af fx gulvtæpper, rumdelere og møbler) og uden for klassen. Hun forklarede i denne forbindelse hvordan ”klassen tager på læseskovtur, hvor de tager ud i naturen og læser i græsset. Eleverne medbringer selv tæpper og en ’ud-på-tur’-rygsæk med plads til bøger og madpakker. Skovturen kan både foregå på skolens areal eller ude af huset”. Lærerens didaktiske overvejelser angående mere-end-menneskelige aspekter ved mørkelæsning spiller således en lige så central rolle i andre literacysammenhænge og ved brugen og skabelsen af andre former for læserum. Det er altså essentielt at reflektere over hvilke rumlige, materielle, affektive, kropslige og sanselige faktorer der spiller ind i den specifikke literacyaktivitet og som nødvendigvis må have indflydelse på aktivitetens tekstvalg, arbejdsformer m.v. og derved elevernes læseoplevelser.

Mørkelæsning som bidrag i en læsekultur

Der kan i disse år iagttages en stigende interesse for en kultur- og praksisorienteret tilgang til læsning. Ifølge Hauer kan læsekultur forstås som den måde, hvorpå man både som individ og kulturelt fællesskab oplever, tilgår, rammesætter og værdisætter læsning og aktiviteter relateret hertil (Hauer, 2024, s. 2). Dette stemmer overens med Illum Hansens definition af læsekultur som ”et begreb for de værdier, antagelser, forholdsmåder og handlemønstre, der har betydning for menneskers holdninger til læsning i en given kultur” (Hansen, 2024 s, 97). Læsekultur kan således anskues som de kulturelle praksisser og fællesskaber, der knytter sig til læsning. Mørkelæsning kan i denne forbindelse, i et posthumanistisk og non-repræsentationelt perspektiv, betragtes som et tiltag i en bredere læsekultur som faciliterer læseoplevelser med fokus på læsningens kropslige, rumlige, materielle og relationelle aspekter.

Læselyst er et begreb som hyppigt anvendes i forbindelse med didaktiske tiltag, der ønsker at fremme og styrke en læsekultur. I denne sammenhæng fremhæves ofte korrelationen mellem læselyst og læsekompetence, da et stærkt argument for læselystfremmende tiltag er, at disse kan have positiv indvirkning på læsekompetencen (Hauer, 2024, s. 17). Ifølge dansklæreren som faciliterede mørkelæsningen på 3. årgang har motivationen for dette tiltag netop været at fremme elevernes læselyst. Som en kontrast til et kompetenceorienteret fokus på læsning og læselyst, anskuer dansklæreren læselyst som en forudsætning for faglig trivsel, ligesom hun påpeger, hvordan trivsel avler lyst. Læselyst anskues således i en bredere kontekst og ikke blot som en impulsiv interesse. I denne forbindelse kan 'læseglæde' anvendes som et begreb, der omhandler en mere varig glæde ved læsning, idet det rækker ud over selve læseakten og relaterer sig bredere til behag, nydelse og positive oplevelser med læsning. Læseglæde kan således opfattes som en mere permanent og varig følelse (Hansen et al., 2022, s. 149). I denne forbindelse kan mørkelæsning bidrage til læseglæde ved at facilitere affektive, kropslige og sanselige læseoplevelser og dermed understøtte en læsekultur hvor fokus og formål ikke blot er styrkelse af læsekompetencer, men i høj grad også en læsekultur som værdsætter og påskønner elevernes affektive møder med teksten og de læseoplevelser dette medfører. Mørkelæsning har således potentialer til at knytte bl.a. rumlighed, materialitet og kropslighed til læsning og literacy og derved bidrage til og fremme en læsekultur med fokus på positive læseoplevelser og læseglæde.

Referencer

Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell.

Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.

Burnett, C. & Merchant, G. (2020). Literacy-as-event: accounting for relationality in literacy research. I: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(1), s. 45-56.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1460318>.

Fabian, L. (2019). "Rum og Kultur", in *Ny Kulturteori*, redigeret af Birgit Eriksson og Bjørn Schiermer, Hans Reitzels Forlag s. 77-100.

Gee, J. P. (1996). Social Linguistics and Literacies. I: *Ideology in Discourses*. Falmer.

Hauer, K. (2024). *Læsekultur, læsepraksis og læsefremmende tiltag i Danmark: En kortlægning af aktuelle tendenser og perspektiver*. Nationalt Videncenter for Læsning.
<https://videnomlaesning.dk/media/5988/hauer-2024-laesekultur-laesepraksis-og-laeseafremmende-tiltag-i-danmark-en-kortlaegning.pdf>

Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. I: *Language in Society*, 11(1), s. 49-76.
<https://doi.org/10.1017/S0047404500009039>.

Henkel, A. Q. (2017). *Mellemværender. Litteratur for børn og unge midt i en medietid: Intermedialitet, materialitet og litteraturredaktiske perspektiver*.

Kuby, C. R., Spector, K. & Thiel, J. J. (2019). Cuts Too Small: An Introduction, s. 1-19. *Posthumanism and Literacy Education*. Routledge.

Laursen, H. P. (2022). En lang pind op i næsen: Om latter, læring og literacy-som-begivenhed. I: *Acta Didactica Norden*, 16(3).
<http://doi.org/10.5617/adno.9229>.

Laursen, H.P, Baun, L. & Østergaard, W. (2020). Bubbles of becomings: from located investment to placemaking practices of engagement in the language classroom. *Language and Education* 34(6), 566-582.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1775247>.

Lenters, K. (2016). Riding the Lines and Overwriting in the Margins: Affect and Multimodal Literacy Practices. *Journal of Literacy Research*, 48(3), 280-316. 10.1177/1086296X16658982

Lenters, K. (2018). Multimodal Becoming: Literacy in and Beyond the Classroom. *The Reading Teacher*, 71(6), 643–649.
<https://doi.org/10.1002/trtr.1701>

Ravn, I. (2021). *Selvbestemmelsesteorien: Motivation, psykologiske behov og sociale kontekster*. Hans Reitzels Forlag.

Solstad, T. (2018). *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. Universitetsforlaget.

Street, B. (2003). What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy theory and practice. I: *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), s. 77-91.

Winther, I. W. (2023): Dvælende praksis som multisensorisk metode - med lup og langsomt tempo i felten. I: H. Falkenberg & S. Sauzet (red.). *Multisensoriske metoder og analyser*. S. 223-246. Roskilde: Samfundslitteratur.